

# **Beziehung und Lernen im Mentoring von Lehramtsstudierenden**

## **Eine Explorationsstudie zur Wirksamkeit**

Sandra Moroni, MSc., wiss. Mitarbeiterin PH Freiburg und Basel. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung, Hausaufgaben, Bildungsverläufe, Mentoring.

Alois Niggli, Prof. Dr., PH Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Hausaufgaben, Leseforschung, Mentoring, Kooperatives Lernen.

Roger Gut, lic. sc.rel., Dozent PH Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Berufspraktische Ausbildung, Weiterbildung MentorInnen.

*Journal für Lehrerbildung*, 13 (2), 19-25

## **Grundaussichtungen im Mentoring**

Für ein erfolgreiches Mentoring oder Coaching<sup>i</sup> in der berufspraktischen Ausbildung künftiger Lehrpersonen sind zwei Aspekte von grundlegender Bedeutung: Die interpersonale Beziehung muss sich mit den Herausforderungen verbinden, die das Lernen an die Studierenden stellt (Rajuan, Bijaard, & Verloop, 2007). Auf der Beziehungsebene wird ein Rollenverständnis mit instruktivem Charakter unterschieden, wo auch Vorschläge und Anregungen unterbreitet werden und eine Position, die eher ermutigende Signale setzt und zur Selbstreflexion anregt (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008). Eine wenig transitive Rolle wird dabei als vorteilhafter gesehen, weil sich die Studierenden unter diesen Voraussetzungen mit ihrer Tätigkeit eher identifizieren können. Vergleichsweise weniger Beachtung wird strukturellen Problemlöseschritten geschenkt, die situiertes Lernen vorantreiben können (Putnam & Borko, 2000). In einer explorativen Studie wollten wir Effekte beider Aspekte prüfen.

## **Ebenen bei Unterrichtsbesprechungen**

Auf der *Beziehungsebene* vertreten wir ein Verständnis von Mentoring, bei dem die MentorInnen Mitverantwortung übernehmen (Staub, 2004). Gerechtfertigt ist dies durch zwei Hauptgründe. (a) Die Lehramtsstudierenden befinden sich auf unterschiedlichen Stufen der professionellen Entwicklung. MentorInnen benötigen infolgedessen ein umfangreiches Repertoire an Betreuungsskills, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2010). (b) Ferner handelt es sich bei Praxislehrkräften, die die Rolle als MentorInnen übernehmen, um im System etablierte Personen, die NovizInnen bei der Einarbeitung in das neue Umfeld unterstützen. Neben Aspekten kollegialer Beratung dürfte je nach Voraussetzungen der Studierenden somit immer auch die Vermittlung von Erfahrungswissen und Lernen am Modell bedeutsam sein (vgl. Ittel & Raufelder, 2009).

Die *lerntheoretisch strukturierte Ebene* wird in unserer Studie als Problemlösezyklus gesehen. Die dabei in einem Gespräch über Unterricht ablaufenden Problembearbeitungsphasen hat

Rodgers (2010) wie folgt beschrieben: (1) Das erkannte Problem führt vorerst zu deskriptiven Nachforschungen, und zwar durch eine persönliche Rückschau oder auch durch Befragungen bei SchülerInnen. (2) Anschliessend wird das Problem gemeinsam analysiert, und es werden (3) Überlegungen angestellt, wie ein neues Konzept aussehen könnte. Dieses wird (4) festgehalten und (5) an neuen Erfahrungen erprobt.

Zyklische Problemlösemodelle konzentrieren sich meist auf die *post-aktionale* Phase des Unterrichts, bzw. die Lektionsnachbesprechung. Infolgedessen sind sie in der Regel *reflexiv handlungsbeeinflussend* (vgl. Arnold et al. 2011, S. 222). Insbesondere Futter & Staub (2008) haben dagegen auch auf die Bedeutung der Lektionsvorbesprechung aufmerksam gemacht. In dieser *prä-aktionalen* Phase des Unterrichts kann *unmittelbar handlungssteuernd* auf die Durchführung des Unterrichts Einfluss genommen werden.

### **Mentoringelemente der Studie**

Basierend auf einem Theorie-Praxis-Lernauftrag zur inneren Differenzierung wurden zwei *dyadische Unterrichtsvorbesprechungen* durchgeführt: Eine mit einem Dozenten an der Hochschule und eine weitere mit der Praxislehrperson (PraxismentorIn). Diese prä-aktionalen Besprechungen sind auf der *Problemlöseebene* in Anlehnung an die oben erwähnten Vorschläge von Rodgers (2010) strukturiert worden. Zeitlich erfolgte die Vorbesprechung mit dem Hochschuldozenten vor derjenigen mit dem/der PraxismentorIn. Letztere hatte die Kontextbedingungen der Praxis zu berücksichtigen und sollte die zuvor an der Hochschule besprochenen Varianten ergänzen und modifizieren.

Eine weitere *triadische Nachbesprechung* (StudentIn – Hochschuldozent - PraxislehrmentorIn) fand zum durchgeführten Unterricht statt. Der Problemlösezyklus war dabei wie folgt festgelegt: (1) StudentIn bestimmt Problemfrage; (2) StudentIn erläutert ihre Position zum Problem; (3) Externe Positionen bestimmen: StudentIn befragt PraxismentorIn und Hochschuldozent zuerst getrennt über ihre Sicht des Problems; (4) Ko-Konstruktion: Positionen gemeinsam diskutieren und analysieren; (5) StudentIn fasst wichtige Punkte zusammen und leitet daraus Konsequenzen für den weiteren Verlauf des Unterrichts ab.

Auf der *Beziehungsebene* wurden in den drei Besprechungen die *Moves zur Gesprächsführung* in Dialogen von West & Staub (2003) verwendet. Entsprechend dem Verständnis, dass MentorInnen auch Mitverantwortung tragen, wurden folgende Moves unterschieden: *Einladende Moves* regen Studierende an, eigene Pläne und Überlegungen einzubringen; mit *Moves zu direkten Hilfestellungen* unterstützen MentorInnen die Studierenden bei der Lektionsgestaltung; *Moves zur Verständnissicherung* fassen wichtige Punkte zusammen und strukturieren durch entsprechende Abmachungen das weitere Vorgehen. Die Mentoringelemente waren mit den PraxismentorInnen in einem halbtägigen Workshop trainiert worden.

### **Fragestellungen**

Die implementierten Massnahmen wurden nach drei Gesichtspunkten untersucht:

1. Unterscheiden sich die drei Settings beim Mentoring hinsichtlich ihrer Einschätzung auf der Beziehungsebene und auf der Ebene des eingeschätzten Lernens?
2. Welche konkreten Erfahrungen in den drei Gesprächen haben das Gefühl, anstehende Anforderungen bewältigen zu können erhöht, bzw. gemindert?
3. Sind aufgrund der Einschätzungen der Beziehungs- und der Lernebene in den Gesprächen Voraussagen auf die eingeschätzten Kompetenzen möglich?

## Methoden

### *Stichprobe*

Die Studierendenstichprobe (N=34) setzte sich zusammen aus 26 weiblichen und 8 männlichen Studierenden im Alter von 22 bis 31 Jahren (M=22,70, SD=2,44). Sämtliche Studierenden befanden sich im letzten Ausbildungsjahr ihres dreijährigen Studiums zur Primarlehrperson (Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education).

Die Gruppe der PraxismentorInnen (N=25) setzte sich aus 24 weiblichen Lehrpersonen und einer männlichen im Alter von 26 bis 58 Jahren (M=35,17, SD=9,71) zusammen. Die Studierenden wurden von drei Didaktikdozenten der Hochschule betreut.

### *Datenerhebung*

Unmittelbar nach den Gesprächen (zu  $t_1$  mit Dozent,  $t_2$  mit PraxismentorIn und  $t_3$  Nachbesprechung zu Dritt) schätzten die Studierenden ihre Erfahrungen ein. Zu Beginn ( $t_0$ ) und am Ende der Ausbildungssequenz ( $t_4$ ) wurden die zu erwerbenden Kompetenzen zur Inneren Differenzierung gemessen.

### *Messinstrumente*

*Einschätzung der Beziehungsebene und der Ebene des Lernens:* Die Skalen umfassten je drei Items. Beispiel Beziehungsebene: „Ich habe mich während des Gesprächs verstanden gefühlt.“; Alpha = .76. Beispiel Ebene des Lernens: „Ich habe durch das Gespräch dazugelernt.“; Alpha = .66. Es wurde jeweils eine vierstufige Antwortskala verwendet, die von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“ reichte.

*Offene Erfahrungen im Gespräch:* Die Fragebögen beinhalteten zwei offene Fragen zur Einschätzung des Gesprächs, nämlich: „Gab es während des Gesprächs Erfahrungen, welche bei Ihnen ein Gefühl, Probleme der Unterrichtsdifferenzierung bewältigen zu können, a) erhöht resp. b) gemindert haben?“.

*Einschätzung der Kompetenzen zur Inneren Differenzierung:* Die Studierenden schätzten zu  $t_0$  und  $t_4$  ihre Kompetenzen anhand von elf Items ein (Alpha = .81). Die Kompetenzen wurden mit einer fünfstufigen Skala erfasst (1 = beherrsche ich nicht ausreichend, 2 = beherrsche ich ausreichend, 3 = beherrsche ich befriedigend, 4 = beherrsche ich gut, 5 = beherrsche ich ausgezeichnet). Beispiel für eine Kompetenz: „Momentan traue ich mir zu: ... festzustellen, wo die SchülerInnen Probleme haben und sie ihren Bedürfnissen gemäss zu betreuen.“

### *Statistisches Vorgehen*

Die statistischen Analysen erfolgten mittels SPSS Statistics 19. Zur Analyse der ersten Fragestellung wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet. Die offenen Fragen der zweiten Problemstellung wurden mittels induktiver qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010) mit Hilfe von MAXqda ausgewertet. Zur Analyse der dritten Fragestellung wurden stufenweise multiple Regressionen gerechnet.

## Ergebnisse

### *Einschätzung Gesprächssettings (Fragestellung 1)*

Zwischen den drei Gesprächssettings konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt werden (Beziehungsebene:  $F(2, 64) = .901, p = .411$ . Ebene des Lernens:  $F(2, 64) = .896, p = .413$ ).

Tab. 1.: Mittelwerte und Standardabweichungen der Einschätzung der drei Settings im Mentoring (vierstufige Skala)

	t <sub>1</sub>		t <sub>2</sub>		t <sub>3</sub>	
	Gespräch mit dem Dozenten		Gespräch mit PraxismentorIn		Gespräch mit beiden	
	M	SD	M	SD	M	SD
Beziehung	11.29	1.06	11.36	0.99	11.09	1.16
Lernen	10.62	1.28	10.42	1.66	10.38	1.23

### *Förderliche/hinderliche Faktoren (Fragestellung 2)*

Tab. 2 fasst die Antworten der Studierenden auf die offenen Fragen zusammen, ob es während des Gesprächs Erfahrungen gab, die bei ihnen ein Gefühl, Probleme der Unterrichtsdifferenzierung bewältigen zu können, erhöht, resp. gemindert hätten.

Tab. 2: Kodierte Antworten auf die Frage nach förderlichen und hindernden Gesprächserfahrungen

	Anzahl Nennungen im Gespräch mit			Total Nennungen
	dem Dozenten t <sub>1</sub>	der PraxismentorIn t <sub>2</sub>	beiden t <sub>3</sub>	
<b>Bewältigung erhöht</b>				
Verbindung Theorie und Praxis		1	3	4
Praxiserfahrung dem/der PraxismentorIn			3	3
Klarheit gewonnen durch Austausch (inhaltliche Klärung)	19	4	7	30
Tipps und Rezepte erhalten (konkrete Vorschläge und Material)	3	9	8	20
Sicherheit und Bestätigung erhalten	8	6	4	18
<b>Bewältigung behindert</b>				
Theorie-Praxis-Diskrepanz	3	1		4
Überforderung (anspruchsvolle Aufgabe, viel Autonomie für PraktikantIn)	6	1	2	9

Kategorien, die nur einmal genannt worden sind, wurden der Anschaulichkeit halber weggelassen. Insgesamt wurden 78 förderliche und 17 hindernde Aussagen gemacht.

### *Mentoring und Kompetenzzuwachs (Fragestellung 3)*

Die Resultate der stufenweise multiplen Regression zur Prozessqualität in den Gesprächen und dem selbstberichteten Kompetenzzuwachs finden sich in Tab. 3. Gerechnet wurden vier Modelle.

Tab. 3: Vorhersage der Kompetenzen zu t<sub>4</sub> nach den drei Gesprächen

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		Modell 4	
	$\beta$		SE	$\beta$		SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE
Kompetenzen t1	.41	**	.12	.33	**	.12	.17	.16	.12	.15
<b>Beziehungsebene</b>										
Gespräch mit Dozent				.80		.68			.56	.69
Gespräch mit PraxismentorIn				-.20		.71			-.72	.79
Gespräch mit beiden				1.06		.62			1.35	* .61
<b>Lernebene</b>										
Gespräch mit Dozent							1.63	.92	1.06	.89
Gespräch mit PraxismentorIn							-.11	.46	.18	.50
Gespräch mit beiden							-.20	.67	-1.61	* .65
R <sup>2</sup>			.30			.42		.39		.54

Die prädiktive Wirkung der eingeschätzten Kompetenzen zu  $t_0$  (vor dem Kurs und vor dem Praktikum) auf die Einschätzung der Kompetenzen am Ende der Ausbildungssequenz ( $t_4$ ) fällt weg, wenn zusätzlich die Lernebene oder beide Ebenen der drei Settings in die Regressionsgleichung aufgenommen werden. Bei den Unterrichtsnachbesprechungen im Gesamtmodell 4 ergab sich ein pos. signifikanter Zusammenhang zwischen der Beziehungsebene ( $\beta = 1.35, p < .05$ ) und dem subjektiv eingeschätzten Kompetenzzuwachs. Eine höhere Einschätzung des Lernertrags im Gespräch war hingegen negativ mit dem beurteilten Kompetenzzuwachs assoziiert ( $\beta = -1.61, p < .05$ ). Mit den Prädiktoren konnten 54% der Varianz aufgeklärt werden. Bei den Dyaden sind positive, aber nicht signifikante Zusammenhänge mit dem Dozenten auf beiden Ebenen deutlicher ausgefallen.

## Diskussion

Sowohl auf der Beziehungsebene als auch auf der Ebene des Lernens waren zwischen den sehr positiv eingeschätzten Gesprächssituationen keine statistisch signifikanten Unterschiede auszumachen. Dies ist insofern bemerkenswert, als die praktische Ausbildung in der Regel höher gewichtet wird als die Theorie an der Hochschule (Hascher, 2006). Hochschule und Praxis können zusammenwirken, wenn dies durch geeignete Konzepte auf den Weg gebracht wird.

Neben diesen quantitativen Ergebnissen können qualitative Daten näheren Aufschluss über die Gründe geben, die zur jeweiligen Einschätzung geführt haben. Bemerkenswert ist, dass sich sämtliche Aussagen auf die Ebene des Lernens beziehen lassen. Bei den Aussagen zu den Erfahrungen, die das Gefühl, die Herausforderungen bewältigen zu können, erhöht haben, dominiert die Feststellung, dass in den Gesprächen eine inhaltliche Klärung der Probleme stattgefunden habe. Folglich konnte Unsicherheit reduziert werden. Damit hängt zusammen, dass einige der Studierenden sich im Mentoring auch bestätigt sehen möchten (vgl. Niggli, 2005). Neben diesen beiden Aspekten, die das professionelle Können betreffen, schätzt man auch konkrete Tipps und Hinweise von Seiten der PraxismentorInnen. Dieses Ergebnis spricht für das im theoretischen Teil vertretene Rollenverständnis aktiven Mentorings, bei dem auch Mitverantwortung übernommen wird. Äusserungen über hindernde Bedingungen in den Gesprächen konzentrieren sich vor allem auf Erfahrungen der Überforderung, was bei der anspruchsvollen Thematik der inneren Differenzierung bei einer Minderheit von Studierenden zu erwarten war. Eine massvolle Überforderung beeinträchtigt die Qualitätseinschätzung der LehrerInnenbildung im Gegensatz zur Unterforderung allerdings nicht (Oelkers & Oser, 2000).

Der unter Berücksichtigung der Erfahrungen im Mentoring festgestellte Wegfall des prädiktiven Einflusses der zu  $t_1$  gemessenen Kompetenzen kann darauf zurückgeführt werden, dass Neues gelernt worden ist. Bisherige Erfahrungen dominieren nicht mehr. Ein auf den ersten Blick erstaunliches Resultat lieferten die Voraussageberechnungen zur Nachbesprechung. Während eine positive Einschätzung auf der Beziehungsebene hohe Kompetenzen vorhersagte, schätzten Studierende, die das Lernen vergleichsweise höher beurteilten, ihre Kompetenzen später niedriger ein. Zwei Gründe können für diesen Effekt genannt werden. Probleme, die in der Nachbesprechung behandelt werden, gehen meist unmittelbar von der Praxis aus. Diese Vorkommnisse brauchen nicht zwingend mit den gemessenen Kompetenzen zur inneren Differenzierung im Zusammenhang zu stehen. Dieses Ergebnis kann zugleich als Indiz dafür gelten, den gezielten Kompetenzaufbau eher über die Vorbesprechung anzugehen. Ein weiterer Grund für den negativen Zusammenhang zwischen den positiv eingeschätzten Lernerfahrungen in den Gesprächen und dem Kompetenzerwerb kann dem Umstand geschuldet sein, dass auftretende Schwierigkeiten den Nutzen des Lernens

deutlich gemacht haben. Der Zweifel an den eigenen Kompetenzen blieb jedoch bestehen, denn intensives Reden allein schafft keine Handlungsmöglichkeiten. Lediglich erfolgreiches nachträgliches Können vermöchte diese Einschätzung zu relativieren. Verträglich mit den genannten Ergebnissen sind auch die Befunde von (Cramer, 2013), nach denen Erfolgserleben in den Praktika die Nutzenszuschreibung mindert. Wenn man sich kompetent fühlt, ist man offensichtlich weniger abhängig von den Lernerfahrungen in der Nachbesprechung. Diese Feststellung trifft auch für als angenehm erlebte beziehungsmässige Erfahrungen zu, die positiv mit der eingeschätzten Kompetenzentwicklung assoziiert sind. Wenn man sich kompetenter erfährt, dann ist die Beziehungsebene weniger störungsanfällig. Bedingungen für eine gelingende Ko-Konstruktion sind eher gegeben. Unter den genannten Bedingungen ist es angezeigt, die Zusammenhänge nicht einseitig monokausal, sondern vielmehr korrelativ zu verstehen.

Trotz gewisser Einschränkungen (Die geringe Probandenzahl birgt die Gefahr in sich, die Nullhypothese beizubehalten, obwohl sie falsch ist.) sind die vorliegenden Befunde für die Ausbildung der Lehrpersonen von Bedeutung. Referenz für einen gelingenden Austausch ist die Ebene des Lernens. Vorbesprechungen sind für den Theorie-Praxis-Bezug möglicherweise erfolgversprechender. Zusammenhänge mit den subjektiv eingeschätzten Kompetenzen stellten sich in der Nachbesprechung, im Diskurs über das eigene Können, ein. In dieser Hinsicht ist eine gelingende Kommunikation auf der Beziehungsebene förderlich.

- Arnold, K. H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J. L., & Rahm, S. (2011). Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 66-82
- Futter, K., & Staub, F. C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 126-139.
- Hascher, T. (2006). Veränderung im Praktikum - Veränderung durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von Sekundarlehrer/innen. *Zeitschrift für Pädagogik* (51. Beiheft), 1340-1149.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers role in mentoring dialogues. *Educational research Review*, 3(2), 168-186.
- Ittel, A., & Raufelder, D. (2009). Mentoring in der Schule: Professionelle Praxis und Qualitätssicherung. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Eds.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Oelkers, J., Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Rajuan, M., Bijard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperation teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and students teachers. *Mentoring and Tutoring*, 15 (3), 223-242.
- Rodgers, C. (2010). The role of descriptive inquiry in building presence and civic capacity. In

- N. Lyons (Ed.), Handbook of reflection and reflexive inquiry (pp. 45-66). New York: Springer.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3, 195-198.

---

<sup>i</sup> Die Begriffe Mentoring und Coaching werden häufig synonym verwendet. Mentoring akzentuiert eher die Beziehung zwischen erfahrenen Personen und NovizInnen innerhalb einer Organisation. Deshalb wird diesem Begriff der Vorzug gegeben. Die Interaktionsformen orientieren sich an Coachingregeln.